

Teil I: Qualitätsstandards bei der Umsetzung von Konzepten

In Teil I dieses Bandes widmen sich drei Kapitel grundlegenden Aspekten der Qualitätssicherung bei der Umsetzung von Konzepten. In Kapitel 1 geben Henschel und Stanat einen Überblick über Qualitätssicherungsmaßnahmen vor und während der Erprobung von Konzepten, mit deren Hilfe die Umsetzung von Konzepten optimiert werden kann. Thematisiert werden Fragen nach der theoretischen Fundierung eines Konzeptes ebenso wie die Berücksichtigung situativer Bedingungen in der Praxis. Diese haben einen bedeutsamen Anteil daran, ob ein Konzept tragfähig wird. Die Autorinnen geben Hinweise, wie Qualitätssicherungsmaßnahmen beschaffen sein sollten, damit Hinweise für die Optimierung eines Sprachbildungs- bzw. Sprachförderkonzeptes gewonnen werden können.

In Kapitel 2 greifen Geyer, Titz, Weber, Ropeter und Hasselhorn den Umstand auf, dass Konzepte zur sprachlichen Bildung und Förderung mit Hilfe verschiedener Methoden und Werkzeuge (Tools) umgesetzt werden können. Die Autorinnen und der Autor stellen Qualitätsmerkmale vor, die bei der Auswahl von Diagnostik- und Förder-Tools zur Umsetzung eines Konzeptes beachtet werden sollten. Bei der Auswahl steht immer die Passung zwischen dem im Konzept formulierten Ziel und der jeweiligen Zielgruppe im Vordergrund, die neben der Erfüllung von Qualitätskriterien letztlich bestimmt, ob ein Tool »ein gutes Tool« ist.

In Kapitel 3 stellen Becker-Mrotzek und Butterworth qualitätsbestimmende Faktoren bei der Implementation von Konzepten der Sprachförderung vor. Sie gehen der Frage nach, mit welchen Strategien Kitas und Schulen Konzepte erfolgreich implementieren können. Unterschieden werden dabei »bottom-up«-, »top-down«- und Mischstrategien (adaptive o. symbiotische Strategien), bei denen die Implementation von Konzepten entweder aus der Praxis heraus erfolgt, durch eine externe Instanz vorgenommen wird oder in enger Zusammenarbeit zwischen beispielsweise Akteurinnen und Akteuren aus der Bildungsforschung, -administration oder -praxis.

Kapitel 1: Konzepte der Sprachbildung und Sprachförderung erproben, überprüfen und optimieren

Sofie Henschel & Petra Stanat

Ein zentrales Ziel der Bund-Länder-Initiative »Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)« besteht darin, Konzepte der Sprachbildung und -förderung in Verbänden (Zusammenschluss von drei bis zehn Schulen und/oder Kitas) unter spezifischen lokalen Rahmenbedingungen im Kita- und Schulalltag weiterzuentwickeln und umzusetzen. Häufig verfolgen Verbände zwar sehr ähnliche oder sogar die gleichen Zielsetzungen, die inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung der Konzepte unterscheidet sich mitunter aber erheblich. Mit Hilfe geeigneter Qualitätssicherungsmaßnahmen sollte deshalb möglichst frühzeitig überprüft werden, ob die ausgewählten Umsetzungsstrategien bzw. Vorgehensweisen unter den gegebenen kontextuellen Bedingungen geeignet sind, um die angestrebten Sprachbildungs- und Sprachförderziele zu erreichen. Dabei geht es zunächst darum, inwieweit die verschiedenen Komponenten des ausgearbeiteten Konzeptes und die gewählten Umsetzungsstrategien aus theoretischer Sicht stimmig sind: Gibt es gute Gründe dafür, zu erwarten, dass die angestrebten Ziele mit dem geplanten Vorgehen erreicht werden können? Bei der anschließenden Erprobung wird dann überprüft, ob sich das Konzept in der pädagogischen Praxis bewährt: Ist das Konzept in der konkreten Umsetzung akzeptiert, umsetzbar und zielführend? Der Beitrag beschreibt, worauf beim Einsatz von Qualitätssicherungsmaßnahmen geachtet werden sollte, um Hinweise auf die Optimierung eines Sprachbildungs- bzw. Sprachförderkonzeptes zu erhalten.

Einleitung

Wenn sich Kitas und Schulen das Ziel setzen, in ihrem pädagogischen Alltag gezielt sprachliche Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu fördern, erfolgt dies auf der Grundlage eines Konzeptes. In der Bund-Länder-Initiative BiSS beschreiben Konzepte aufeinander abgestimmte Maßnahmen der Professionalisierung, Diagnostik und Förderung. Sie umfassen jeweils konkrete Zielsetzungen sowie möglichst genau beschriebene inhaltliche (z. B. Vermittlungsstrategien, wie etwa konkrete methodische Vorgehensweisen, Fördertechniken sowie Materialien) und

strukturelle Aspekte (z. B. Dauer, Umfang bzw. Häufigkeit oder Intensität), von denen begründet anzunehmen ist, dass sich mit ihnen die jeweiligen Ziele erreichen lassen. Häufig werden mit Konzepten der Sprachbildung und Sprachförderung sehr ähnliche Ziele angestrebt, wie beispielsweise die Verbesserung der sprachlichen Interaktionsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern, wodurch wiederum die Sprachproduktion und -rezeption der Kinder gefördert werden sollen. Wie bei der Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte und bei der Förderung im Kitaalltag inhaltlich und strukturell konkret vorgegangen wird, unterscheidet sich zwischen den Konzepten aber oft erheblich. Sowohl die Wahl der Inhalte und der damit verbundenen Art diese zu vermitteln (z. B. welche konkreten Fördertechniken oder Materialien) als auch die strukturelle Gestaltung der Umsetzung (z. B. Dauer, Intensität) kann etwa durch die lokalen Bedingungen, wie zum Beispiel personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen, institutionelle Vorgaben und Merkmale der Zielgruppe (z. B. Vorwissen, Alter oder sprachliche sowie sozioökonomische Zusammensetzung), beeinflusst sein. Gibt es in einer Kitagruppe viele Kinder mit sehr geringen deutschen Sprachkenntnissen, die mit einer ausschließlich alltagsintegrierten Förderung möglicherweise nicht ausreichend gefördert werden können, ist es sinnvoll, den inhaltlichen Schwerpunkt in einem Fortbildungskonzept nicht nur auf die alltagsintegrierte Anwendung sprachlicher Modellierungstechniken zu legen, sondern beispielsweise auch auf das dialogische Lesen in der Kleingruppe (Alt, 2013), mit dem dann insbesondere die Kinder mit geringen Deutschkenntnissen zusätzlich gefördert werden. Strukturell könnte es zudem sinnvoll sein, Fachkräfte, die bereits viel Erfahrung mit sprachlichen Modellierungstechniken haben, mit einem Lehrvideo (z. B. für dialogisches Lesen) fortzubilden, während bei weniger erfahrenen Kolleginnen und Kollegen ggf. zusätzlich Präsenzveranstaltungen sinnvoll sein können, um sie durch wiederholte Auffrischung oder Coaching zu unterstützen.

Ob die jeweilige Ausgestaltung eines Sprachbildungs- oder Sprachförderkonzeptes erfolgreich ist, hängt zunächst davon ab, wie gut die inhaltlichen und strukturellen Komponenten innerhalb und zwischen verschiedenen Konzeptebenen (Professionalisierung, Diagnostik und Förderung) aufeinander und auf die jeweilige Zielgruppe abgestimmt sowie an die lokalen Bedingungen angepasst sind. Wenn das Konzept in sich nicht stimmig ist, wird der Versuch, es erfolgreich umzusetzen, mit hoher Wahrscheinlichkeit scheitern. Vor dem Hintergrund des enormen Arbeitsaufwandes, der mit einer Entwicklung von Sprachbildungs- und Sprachförderkonzepten verbunden ist, sollte das ausgearbeitete und verschriftlichte Konzept deshalb unbedingt noch vor der eigentlichen Erprobung daraufhin überprüft und bewertet werden, ob es gut begründet ist. Denn nur dann ist zu erwarten, dass die angestrebten Ziele mit den gewählten Vermittlungsstrategien wirksam sind. Allerdings nützen die besten theoretischen Konzepte nichts, wenn sie sich in ihrer konkreten Umsetzung in der pädagogischen Praxis nicht bewähren. Dazu müssen sie akzeptiert, umsetzbar und zielführend sein. Um sicherzustellen, dass ein Sprachbildungs- oder Sprachförderkonzept sein Wirkungspotenzial unter alltäglichen Bedingungen ausschöpft, sollten frühzeitig und gezielt Maßnahmen der Qualitätssicherung und eine darauf basierende Ergebnisreflexion umgesetzt werden. Worauf dabei geachtet werden sollte, wird in den folgenden Abschnitten genauer dargestellt.

In Abschnitt 1 wird zunächst beschrieben, anhand welcher Fragestellungen bereits vor der praktischen Erprobung überprüft werden kann, wie fundiert das Konzept ist und ob alle Bestandteile konzeptuell gut aufeinander abgestimmt sind. In Abschnitt 2 geht es dann darum, welchen Fragestellungen bei der praktischen Erprobung mit Hilfe welcher Methoden gezielt nachgegangen werden sollte, um zu prüfen, ob sich das Konzept unter alltäglichen Bedingungen in der Praxis bewährt. Anhand exemplarischer Ergebnisse wird erläutert, welche Konsequenzen sich daraus für die Optimierung des Konzeptes ableiten lassen.

1 Qualitätssicherung vor der Erprobung: Konzeptevaluation

Bei der Konzeptevaluation wird anhand der vorliegenden Dokumente, in denen das Konzept beschrieben ist, in einem ersten Schritt die *Fundierung* überprüft und reflektiert. Die zentrale Leitfrage für die Bewertung der Fundierung ist dabei, auf welcher theorie- oder evidenzbasierten Grundlage anzunehmen ist, dass das Konzept zielführend sein wird.

Wenn es sich um einen theoretisch fundierten Ansatz handelt, dann muss es gute (z. B. spracherwerbstheoretische) Gründe für die Annahme seiner Wirksamkeit geben. So könnte erwartet werden, dass die Sprachproduktion von Kindern im Kindergartenalter angeregt und verbessert werden kann, wenn gezielte sprachliche Interaktionsprinzipien angewendet werden, z. B. durch W-Fragen, Ergänzungsfragen oder offene Nachfragen. In diesem Beispiel besteht die zugrunde liegende spracherwerbstheoretische Annahme darin, dass die Kinder durch die Fragetechniken vermehrt zu anspruchsvollen sprachlichen Äußerungen motiviert werden. Durch die kommunikative Auseinandersetzung sollen die Kinder beiläufig ihren Wortschatz erweitern und aus dem modellhaften Input der pädagogischen Fachkräfte sprachliche Regeln ableiten (Ritterfeld, 2000).

Für die genannten sprachlichen Interaktionsprinzipien wurde in verschiedenen empirischen Studien bereits gezeigt, dass diese bei einer konsequenten Anwendung im Rahmen des dialogischen Lesens sowohl in der Eltern-Kind-Interaktion als auch in der Kita-Kleingruppe die sprachproduktiven und -rezeptiven Leistungen verbessern (z. B. Erweiterung des produktiven bzw. rezeptiven Wortschatzes; vgl. Mol, Bus, de Jong & Smeets, 2008). Wenn die sprachlichen Interaktionsprinzipien also im Rahmen des dialogischen Lesens in der Kindertageseinrichtung angewendet werden sollen, handelt es sich nicht nur um einen theoriebasierten, sondern auch um einen evidenzbasierten Ansatz, da seine Wirksamkeit bereits in der Praxis gezeigt werden konnte.

Wenn eine überzeugende Fundierung des Konzeptes insgesamt gegeben und begründet anzunehmen ist, dass es im Allgemeinen zielführend und wirksam sein wird, sollte anschließend spezifischer überprüft und reflektiert werden, wie gut die einzel-

nen inhaltlichen und strukturellen Bestandteile des Konzeptes aufeinander abgestimmt sind. Dabei wird zunächst die angestrebte *Zielsetzung* bewertet, und zwar vor dem Hintergrund, ob sie für die jeweilige Zielgruppe (z. B. Kinder, Schülerinnen und Schüler, pädagogische Fachkräfte) unter den situativen Bedingungen als smart (Doran, 1981) gelten kann. Ein Ziel ist dann smart, wenn es spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch und terminiert ist. Die Überprüfung der Zielsetzung anhand der smart-Kriterien ist besonders wichtig, weil Ziele nicht (gut) messbar, wenig akzeptiert und unrealistisch sind, wenn sie zu allgemein oder zu komplex formuliert werden.

Ein zu allgemein formuliertes Ziel wäre zum Beispiel die Verbesserung der Sprachentwicklung bei Kindern im Kindergartenalter. Damit das Ziel spezifisch wird, muss konkretisiert werden, welche produktiven (z. B. produktiver Wortschatz: Zugewinne in der mittleren Äußerungslänge) und/oder rezeptiven Leistungen (z. B. rezeptiver Wortschatz oder Satzverständnis) bei welchen Kindern (z. B. monolingual deutsche Kinder zwischen drei und fünf Jahren) verbessert werden sollen. Die zuvor genannten sprachlichen Leistungen (z. B. produktiver bzw. rezeptiver Wortschatz) wären für drei- bis fünfjährige monolingual deutsche Kinder z. B. mit Hilfe des Sprachentwicklungstests SETK 3–5 (Grimm, 2001) messbar, da dieser entsprechende Untertests bereithält (Enkodierung semantischer Relationen bzw. Verstehen von Sätzen). Wenn sichergestellt ist, dass die pädagogischen Fachkräfte, die die Kinder fördern, die Ziele des Konzeptes mittragen und bereit sind, sich für die Umsetzung der Förderung (sofern erforderlich) fortzubilden, ist das Ziel akzeptiert. Als realistisch kann das Ziel dann betrachtet werden, wenn es in dem vorgesehenen Zeitraum erreichbar ist. Erfolgt die Förderung der produktiven und rezeptiven Sprachkompetenzen z. B. mit Hilfe des dialogischen Lesens bei monolingual deutschen Kindern in der Kleingruppe der Kita, wäre beispielsweise eine Förderphase über vier bis acht Wochen sinnvoll, da die Wirksamkeit des Ansatzes für diesen Zeitraum bereits gezeigt werden konnte (Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013). Durch die Festlegung der Förderdauer wird die Zielsetzung terminiert, denn im Anschluss daran wird überprüft, ob das angestrebte Ziel erreicht wurde. Wenn Konzepte, die bereits einer wissenschaftlichen Wirksamkeitsprüfung unterzogen wurden, in einer anderen Zielgruppe eingesetzt werden sollen, muss überlegt werden, ob die angestrebte Zielerreichung realistisch ist oder ggf. adjustiert werden muss. Zum Beispiel hat sich gezeigt, dass bei vier- bis fünfjährigen Kindern ein deutlich geringerer Lernzuwachs durch das dialogische Lesen in der Kleingruppe erreicht wird als bei jüngeren Kindern (Mol, Bus & de Jong, 2009), sodass bei einer Förderung älterer Kinder mit kleineren Effekten zu rechnen ist.

Zwar zielen Sprachbildungs- und Sprachförderkonzepte in erster Linie darauf ab, sprachliche Kompetenzen, also kognitive Merkmale, zu verbessern. Wenn im Konzept aber begründet angenommen wird, dass durch die geplanten Vorgehensweisen auch motivationale oder emotionale Merkmalsbereiche verändert werden (z. B. Interesse an den Inhalten, wahrgenommenes Kompetenzerleben bzw. Freude und Wohlbefinden), dann sollten auch diese anhand der smart-Kriterien überprüft werden. Erfüllen die anvisierten Ziele die smart-Kriterien, wird im nächsten Schritt bewertet, wie gut die *Inhalte und Vermittlungsstrategien* aufeinander abgestimmt sind, und zwar innerhalb und zwischen den drei zentralen Konzeptebenen Professionalisierung, Diagnostik und Förderung.

Im Bereich Diagnostik wird bewertet, ob das ausgewählte Test-, Beobachtungs- oder Befragungsverfahren für die Zielüberprüfung und -erreicherung geeignet ist. Im Idealfall kann dabei auf ein Verfahren zurückgegriffen werden, das sich nachweislich bereits als objektiv, reliabel und valide erwiesen hat. Für den bereits erwähnten SETK 3-5 (Grimm, 2001) wäre das der Fall. Eine Orientierung für die Auswahl von Diagnoseverfahren, die sich für unterschiedliche Zielsetzungen im Bereich der Sprachbildung und Sprachförderung eignen, bietet die BiSS-Toolboxdatenbank.

Im Bereich Förderung wird bewertet, ob die Inhalte und Methoden bzw. Vermittlungsstrategien, die eingesetzt werden sollen, für die Zielerreichung unter den gegebenen Bedingungen geeignet sind. Auch hier wird also, ähnlich wie zuvor für das Gesamtkonzept, noch einmal ganz konkret der Frage nachgegangen, ob (theorie- oder evidenzbasiert) erwartet werden kann, dass die einzelnen Inhalte und Vermittlungsstrategien zielführend sein werden. Soll beispielsweise ein evidenzbasierter Förderansatz, der aus mehreren, aufeinander aufbauenden Phasen besteht und sich in einer durchschnittlich leistungsstarken Lernergruppe bewährt hat, in einer deutlich schwächeren Lernergruppe angewendet werden, könnte es sinnvoll sein, die einzelnen Phasen inhaltlich etwas anders zu gestalten oder durch mehrere Wiederholungen zu intensivieren oder zeitlich auszudehnen. Für die Förderung des Leseverstehens mit den Peer-Assisted Learning Strategies (Slavin, Lake, Davis & Madden, 2011), die aus drei aufeinander aufbauenden Leseaktivitäten bestehen (Lautlesen im Tandem, Zusammenfassen des gelesenen Abschnitts, Vorhersagen zu Inhalten des Folgeabschnitts), hat sich in einer qualitativen Studie z. B. angedeutet, dass schwächere Schülerinnen und Schüler die Aktivitäten Zusammenfassen und Vorhersagen, die die dritte Phase betreffen und auf eine Förderung des vertieften Textverstehens abzielen, in dem vorgesehenen Förderzeitraum nicht sicher erlernen konnten (Philipp, 2016). Sollen also schwächere Schülerinnen und Schüler mit diesem Konzept gefördert werden, könnte es sinnvoll sein, die anspruchsvollen Leseaktivitäten (Zusammenfassen, Vorhersagen) von vorneherein intensiver zu planen, etwa durch zusätzliche Übungsaktivitäten, die über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden.

Im Bereich Professionalisierung sollte schließlich überprüft werden, ob die pädagogischen Fachkräfte in ausreichendem Maße über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, um die Inhalte und Vermittlungsstrategien so umzusetzen, wie dies im Konzept vorgesehen ist (»wiedergabetreu«). Je nachdem, welche Art der Unterstützung die pädagogischen Fachkräfte benötigen, um die fachlichen Kompetenzen aufbauen zu können, kommen z. B. Handreichungen, Präsenzveranstaltungen, Coaching oder Netzwerkstrukturen für den fachlichen Austausch sowie Kombinationen aus diesen Angeboten infrage. Zudem ist zu überlegen, ob eine bestimmte Materialausstattung erforderlich und vorhanden ist, damit das Konzept erfolgreich umgesetzt werden kann. Ist etwa vorgesehen, dass die Schülerinnen und Schüler in einer Fördereinheit mit digitalen Medien oder Tablets arbeiten bzw. Kinder in der Kita naturwissenschaftliche Experimente durchführen sollen, dann müssen diese Materialien (z. B. Tablets mit Internetzugang und Materialien für die Experimente) vor der Erprobung bereitgestellt werden.

Nach Möglichkeit sollten die Ergebnisse der Analyse und die Bewertung des Konzepts in einem professionellen Austausch, in den verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Funktionen und Perspektiven eingebunden sind, reflektiert und

diskutiert werden. Neben Personen mit koordinierender Funktion (in BiSS z. B. die Person, die den Verbund koordiniert), die das Konzept zwar häufig federführend ausgearbeitet haben, selbst aber nicht an der Umsetzung in der pädagogischen Praxis beteiligt sind, sollten auch Vertreterinnen und Vertreter der unmittelbar durchführenden Personengruppe (z. B. pädagogische Fachkräfte) beteiligt werden. Prinzipiell ist es sinnvoll, alle Akteursgruppen einzubeziehen, die zu einer erfolgreichen Umsetzung des Konzeptes beitragen. Je nach Ausgestaltung des Konzeptes können dies Personen sein, die die Fortbildung durchführen, Mitglieder der Einrichtungsleitungen (z. B. um Akzeptanz und Unterstützung sicherzustellen) oder der Bildungsadministration (z. B. um erforderliche Ressourcen zu sichern) sowie Forschende, die die Praktikerinnen und Praktiker beraten und wissenschaftlich begleiten. Dabei gilt es, praktische Ziele und Interessen mit institutionellen Vorgaben und ggf. wissenschaftlichen Standards abzugleichen.

Stellt sich heraus, dass einzelne Konzeptbestandteile noch nicht ausreichend ausgearbeitet oder aufeinander bzw. auf lokale Bedingungen oder institutionelle Vorgaben abgestimmt sind, sollten diese unbedingt noch vor der Erprobung in der pädagogischen Praxis überarbeitet und einer erneuten Konzeptevaluation unterzogen werden. Es ist deshalb wichtig, ausreichend Zeit und Raum für die Überprüfung und die gemeinsame Reflektion und Diskussion einzuplanen. Die praktische Erprobung sollte keinesfalls voreilig erfolgen, um Fehlschläge und Frustrationen zu vermeiden. Denn ein Konzept wird nur dann erfolgreich umsetzbar sein, wenn es hinreichend fundiert, stimmig und unter den Beteiligten konsensfähig ist.

2 Qualitätssicherung während der Erprobung: prozessbegleitende (formative) Fremdevaluation bzw. Selbstevaluation

Hat sich das Konzept aus theoretischer Perspektive als gut begründet und stimmig erwiesen, dann geht es bei der Erprobung nun darum zu überprüfen, ob es sich auch in der pädagogischen Praxis bewährt. Im Wesentlichen lassen sich dabei zwei Vorgehensweisen unterscheiden: Entweder die Erprobung wird wissenschaftlich in einer *prozessbegleitenden (formativen) Fremdevaluation* begleitet, oder Praktikerinnen und Praktiker werden gewissermaßen zu Forschenden in eigener Sache und führen eine *Selbstevaluation* durch (vgl. dazu auch Hartig & Rauch, Kapitel 5 bzw. Giel, Klockgether & Mäder, Kapitel 6, beide in diesem Band).

Einen Idealfall der wissenschaftlich begleiteten formativen Fremdevaluation bildet der Design-Based Research Ansatz (Anderson & Shattuck, 2012), bei dem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler über einen längeren Zeitraum eine Art symbiotischer Zusammenarbeit mit Praktikerinnen und Praktikern eingehen. Das Ziel dieser Zusammenarbeit besteht darin, ein zuvor gemeinsam entwickeltes Konzept mehrfach zu erproben und zu evaluieren. Dabei wird beispielsweise

untersucht, was die Zielerreichung unter den spezifischen situativen Bedingungen unterstützt oder erschwert. Die Erfahrungen und Ergebnisse aus der Evaluation werden fortlaufend gemeinsam reflektiert und diskutiert. Auf diese Weise können die wissenschaftliche und praktische Perspektive miteinander verschränkt werden, wodurch die (inhaltliche und strukturelle) Ausgestaltung des Konzeptes schrittweise immer besser auf die angestrebte Zielsetzung unter den gegebenen situativen Bedingungen angepasst werden kann. Der Mehrwert dieses multiperspektivischen Vorgehens besteht darin, dass das Verständnis eines Konzepts und dessen Umsetzungsmöglichkeiten und Wirkungsweisen unter den spezifischen Praxisbedingungen erweitert werden. Davon profitieren im günstigsten Fall alle Beteiligten: Für pädagogische Fachkräfte können daraus z. B. Vermittlungsstrategien resultieren, die sich in der formativen Evaluation bewährt haben, und die zu konkreten Verbesserungen in der pädagogischen Praxis führen. Für Forschende lassen sich aus den Ergebnissen anwendungsbezogene theoretische Prinzipien des Lehrens und Lernens unter den lokalen Bedingungen ableiten, und für die Bildungsadministration entsteht Steuerungswissen, das etwa für die Ressourcenplanung und Gestaltung von Fortbildungsmaßnahmen genutzt werden kann (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003). Da das Konzept bei diesem Vorgehen iterativ, also wiederholt erprobt, evaluiert und optimiert wird, ist es sowohl für Praktikerinnen und Praktiker als auch für Forschende sehr ressourcenintensiv und arbeitsaufwändig (Souvignier & Philipp, 2016). In der Bund-Länder-Initiative BiSS wird diese Strategie nur in einem kleinen Teil der Verbünde realisiert (ca. 15 %). In der Mehrzahl der BiSS-Verbünde erfolgt die Entwicklung und Erprobung der Konzepte hingegen weitgehend ohne wissenschaftliche Begleitung. In diesen Fällen sollte die Erprobung durch eine *Selbstevaluation* begleitet werden. Diese Methode hält für Praktikerinnen und Praktiker niedrigschwellige und praktikable Methoden bereit, um die Umsetzbarkeit und die Zielerreichung des Ansatzes zu überprüfen, datenbasiert systematisch zu reflektieren und auf dieser Grundlage zu verbessern.

Anders als bei einer Fremdevaluation steht bei der Selbstevaluation die Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Arbeit im Mittelpunkt (DeGEval, 2004). In den vergangenen Jahren sind zahlreiche Handreichungen (Buhren, 2011) und weitere anwendungsbezogene Publikationen entstanden, die Möglichkeiten und Vorgehensweisen der Selbstevaluation für den pädagogischen Alltag exemplarisch beschreiben (Altrichter, Messner & Posch, 2004; vgl. dazu auch Giel et al., Kapitel 6 in diesem Band; Buhren, 2011; Klopsch, 2012). Da die Methoden der Selbstevaluation häufig ein hohes Maß an Flexibilität bieten, lassen sie sich in vielen Fällen mit überschaubarem Aufwand auf die eigenen Ziele und Fragestellungen anpassen und gut in den pädagogischen Alltag integrieren (Schatz, Iby & Radnitzky, 2000).

Je nachdem, ob das Konzept im Rahmen einer Fremdevaluation oder einer Selbstevaluation erprobt wird, wird sich die Komplexität des methodischen Vorgehens unterscheiden. In beiden Fällen ist es jedoch erforderlich, im Vorfeld konkrete Fragestellungen zu formulieren, denen bei der Erprobung nachgegangen werden soll, um zu überprüfen, ob sich das Konzept bzw. ein ausgewählter Konzeptbestandteil (z. B. eine Fördereinheit) unter den gegebenen situativen Bedingungen bewährt. Dabei sollte zum einen überprüft werden, ob das Konzept als akzeptiert und umsetzbar bewertet wird. Denn empirische Studien weisen darauf

hin, dass pädagogische Fachkräfte ihr Verhalten nicht nur kurzfristig (z. B. für die Dauer der Projektlaufzeit), sondern dauerhaft verändern, wenn diese Kriterien erfüllt sind (Golddenbaum, 2012; Gräsel, 2010). Darüber hinaus muss das Konzept in seiner konkreten Umsetzung unter den situativen Bedingungen zielführend und damit wirksam sein.

Im Folgenden wird beschrieben, worauf bei der Erfassung und Auswertung von Akzeptanz und Umsetzbarkeit (► Abschnitt 2.1) sowie Zielerreichung (► Abschnitt 2.2) während der Erprobung geachtet werden sollte, welche Ergebnisse auftreten können und welche Schlussfolgerungen sich daraus für die Optimierung des Konzeptes ergeben.

2.1 Überprüfung der Akzeptanz und Umsetzbarkeit

Wie kann man bei der Erhebung und Auswertung vorgehen?

Um abschätzen zu können, inwieweit das Konzept bzw. ausgewählte Bestandteile des Konzeptes als akzeptiert und umsetzbar bewertet werden, ist es erforderlich, die jeweils an der Durchführung beteiligten Lehr- bzw. Fachkräfte sowie ggf. weitere Akteure zu befragen. Als Befragungsverfahren kommen beispielsweise Fragebögen, (offene oder standardisierte) Interviews oder ein strukturierter Austausch in einer Reflexionsgruppe in Frage. Um das Ausmaß der wahrgenommenen Akzeptanz und Umsetzbarkeit zu ermitteln, können z. B. Aussagen formuliert werden, für die die befragten Personen den Grad ihrer Zustimmung angeben – etwa anhand unterschiedlicher Kategorien (z. B. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 4 = *stimme völlig zu*).

Unabhängig davon, wie erfasst wird, ob der Ansatz akzeptiert, angemessen und umsetzbar eingeschätzt wird, müssen die gewonnenen Daten nachvollziehbar und verständlich aufbereitet werden, damit die Ergebnisse gemeinsam reflektiert und daraus Konsequenzen für die Optimierung abgeleitet werden können (siehe nächster Abschnitt). Bei einer gemeinsamen leitfragegestützten Reflexion in einer professionellen Lerngemeinschaft bietet es sich z. B. an, die Ergebnisse direkt (z. B. anhand einer Zielscheibe; Schratz et al., 2000) grafisch zu veranschaulichen und zu diskutieren. Wurden die Daten quantitativ erfasst, geben prägnante Darstellungen, wie Tabellen, Diagramme oder andere Abbildungen, einen guten Überblick. Bei qualitativen Daten (z. B. aus Interviews) ist eine Orientierung an inhaltsanalytischen Verfahren sinnvoll, bei denen die Komplexität mittels Kategorienbildung regelgeleitet auf zentrale Hauptaussagen reduziert wird (Mayring, 2003), die dann die Grundlage für die Ergebnisreflexion bilden.

Welche Ergebnisse können auftreten und welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus?

Wenn die pädagogischen Fachkräfte, die das Konzept umsetzen, seine Akzeptanz und Umsetzbarkeit entgegen der Erwartung als unzureichend bewerten, deutet das zunächst einmal darauf hin, dass einzelne Konzeptbestandteile entweder unter-